

22	碧海	高浜市立高浜中学校	クドウ リョウヤ	
			名前	工藤 諒也
分科会番号	01a	分科会名	国語教育（文学）	

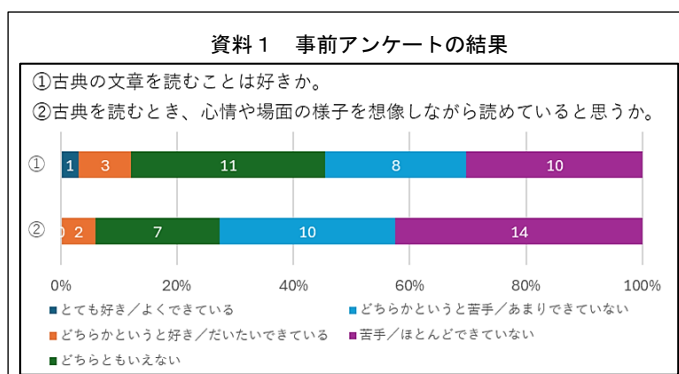
研究題目

朗読を手がかりにした「平家物語」における心情・情景の読みの深化
 ―中2国語科「臨場感のある朗読」を目指す課題解決型学習を通して―

1 はじめに（主題設定の理由）

これまでの古典の授業では、知識・技能の習得を中心としてきたが、生徒が「何のために読むのか」という目的意識をもちにくい課題があった。そこで本単元では、生徒が目的をもって本文と向き合い、読みを深めていく課題解決型の学習を構想した。単元前に行ったアンケート（33名回答）では、古典の文章を「苦手」「どちらかというと苦手」と回答した生徒が18名（約55%）を占めていた。また、「古典を読む際に、登場人物の心情や場面の様子を想像しながら読んでいるか」という設問に対しては、「よくできている」と回答した生徒は0名であり、「あまりできていない」「ほとんどできていない」と回答した生徒が24名（約73%）にのぼった（資料1）。この結果から、多くの生徒が古典に対して心理的な距離を感じ、心情や情景を実感を伴って捉えることに課題があることが分かった。一方「どちらともいえない」と回答した生徒もあり、学習活動の工夫によって古典への向き合い方が変化する可能性も示された。

そこで本単元では、「平家物語」の一節「扇の的」を教材として取り上げた。「扇の的」は、那須与一の心情の変化が古典特有のリズムや語感によって描かれ、朗読を通して場面の臨場感や人物の心情を捉えやすい教材である。しかし、本単元のねらいは朗読技術の向上ではなく、本文の描写に即して心情や場面の雰囲気を読み取る力を育てることにある。そこで、生徒は朗読を行わず、読み取った内容を基に朗読を指示する「監督」とし、朗読は教師が担った。これにより、表現への不安を軽減し、朗読技術ではなく本文の描写や人物の心情に着目できるようにした。教師の朗読を手がかりとして自分たちの読みの妥当性を検証する活動は、生徒が読みを見直し、修正・深化させる契機となると考えた。



そこで、生徒は朗読を行わず、読み取った内容を基に朗読を指示する「監督」とし、朗読は教師が担った。これにより、表現への不安を軽減し、朗読技術ではなく本文の描写や人物の心情に着目できるようにした。教師の朗読を手がかりとして自分たちの読みの妥当性を検証する活動は、生徒が読みを見直し、修正・深化させる契機となると考えた。

本単元では、「臨場感のある朗読を生み出す」という課題の下、生徒が本文を繰り返し読み、仲間との交流や教師の朗読を手がかりに検証・修正を重ねながら、本文の描写に基づいて場面の緊張感や人物の心情を捉える力の育成を目指した。

2 目指す生徒像

- ① 本文の描写を根拠として、登場人物の心情や場面の雰囲気を読み取ろうとする生徒
- ② 本文を根拠として自分の考えを伝え、仲間と交流しながら読みを深める生徒
- ③ 教師の朗読や仲間との交流を手がかりに自分の読みを見直し、修正・深化させる生徒

3 研究の仮説と手だて

【仮説1】朗読による教材との出会いを設定し、「臨場感のある朗読を生み出す」という課題を提示することで、生徒は古典作品に対する苦手意識を和らげ、本文の描写や場面の状況に目を向けながら読み進めようとするようになるだろう。

(1) 仮説1への具体的な手だて

手だて① 単元の導入において、朗読による教材との出会いを設定する。

単元導入では、「赤ずきん」の読み聞かせや平曲・講談による「扇の的」の朗読を提示し、読み方によって物語の印象が変わることを体感させることで、「臨場感のある朗読を生み出す」という課題への意欲を高めるとともに、本文を根拠に朗読の仕方を考える視点をもたせる。

手だて② 単元の終末において、課題の達成を実感できる場を設ける。

単元終末では、生徒が作成した朗読指示書を基に教師が朗読を行い、自分たちの読みがどのように表現されたかを確認、課題の達成を実感する場を設定する。

【仮説2】「臨場感のある朗読にするためには、本文のどこをどのように読み取ればよいのか」を仲間と話し合う場を設けることで、生徒は本文の描写を根拠に、登場人物の心情や場面の雰囲気を読み取ることができるようになるだろう。

(2) 仮説2への具体的な手だて

手だて③ 朗読の指示書を作成し、読みを可視化する活動を行う。

本文を読んだ後、班で朗読指示書を作成する。指示書には、強調・間・速さなどを記述させる。根拠を説明し合うことで、生徒は本文を根拠とした読みを深めると考えた。

手だて④ 教師の朗読を通して、読みの妥当性を検証する場を設ける。

完成した朗読指示書を基に教師が朗読を行い、生徒はその朗読を手がかりに指示書を見直す。朗読と修正を繰り返すことで、自分たちの読みを検証し、修正・深化できると考えた。

【仮説3】指示書を基に互いの読みを交流する場を設定することで、生徒は他者の読みを取り入れながら、自分の読みを修正・深化させていくことができるようになるだろう。

(3) 仮説3への具体的な手だて

手だて⑤ 話し合いの中で生まれた多様な読みを共有し、価値付ける。

班での話し合いでは、本文のどこを根拠とした読みかを明確にし、意見交流を行う。教師は、生徒同士の意見の違いや新たな視点を積極的に取り上げ、多様な読みが成立することを価値付ける。多様な読みに触れ、互いの考えを比較・検討しながら、自分の読みを見直し、修正・深化できると考えた。

手だて⑥ 単元を通した振り返りを行い、学びの変容を自覚させる。

単元の終末に学びの変容を振り返る。事前アンケートの結果と照らし合わせながら振り返ることで、生徒は自分自身の学びの変化を具体的に自覚することができる。この振り返りを通して、生徒は古典作品への見方や読み方の変化を自覚し、今後の古典学習へとつなげていくことができると考えた。

(4) 抽出生徒について

【抽出生徒A】

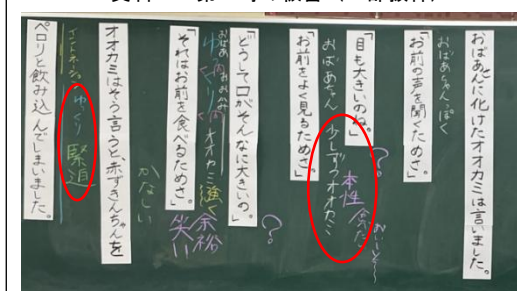
国語の授業には意欲的に取り組む生徒である。一方で、自分の考えを発言することは少ない。また、古典に対して苦手意識が高く、単元前アンケートでは、設問1「古典は好きか」に「どちらかというとも苦手」、設問2「古典の内容を読み取れていると思うか」に「ほとんどできていない」と回答した。本研究を通して、「臨場感のある朗読を生み出す」という課題に向かい、仲間との交流や教師の朗読を手がかりに本文の表現に着目して読みを修正・深化させる姿を目指した。

4 実践と考察

(1) 第1～2時 単元の導入(手だて① 単元の導入において、朗読による教材との出会いを設定する。)

第1時では、「臨場感のある朗読を生み出す」という本単元の課題を提示した。導入では、童話「赤ずきん」を読み聞かせると、生徒からは「知っている話だから、おもしろさはあまり感じない」「中学生には物足りない」といった反応が見られた。そこで、「どうすれば中学生や大人も楽しめる朗読になるだろうか」と問いかけると、生徒からは「聞いていてドキドキするような朗読」「登場人物の気持ちが伝わるような朗読」といった意見が出された。生徒は、読み手の工夫によって物語の受け取り方が変わることに気付いた。そこで、これらの意見を踏まえ、目指す朗読を「臨場感のある朗読」と位置付け、本単元では、「登場人物の心情や場面の雰囲気が伝わる朗読」を「臨場感のある朗読」と定義した。次に、「どうすれば臨場感のある朗読になるか」と問いかけると、生徒からは『お前をよく見るためさ』は少しずつオオカミの声にしてほしい』『ペロリと飲み込んでしまいました』はゆっくり読んでほしいなど、心情や場面の展開に着目した指示が出された(資料2)。これら

資料2 第1時の板書(一部抜粋)



の指示を基に教師が再度朗読を行うと、生徒は自分たちの指示によって朗読の印象が変わることを実感していた。生徒Aも振り返りに「読み手に指示するだけでこんなにも変わると思っていなかったから余計びっくりした」(資料3)と記述した。

この活動を通して、生徒は本文の描写に基づいて朗読を考える視点を持ち、「監督」の立場から読みを言語化する姿が見られた。

第2時では、教材文「扇の的」と出会う場面として、「平家物語」が琵琶法師によって語り継がれてきたことを紹介し、琵琶法師による平曲と神田伯山の講談「扇の的」の動画資料を提示した。生徒は、朗読の仕方によって場面の印象が大きく変わることを感じ取っていた。

事前アンケートにおいて古典に対して強い苦手意識を示していた生徒Aは、振り返りに「平家物語でやると聞いて不安もあったが、赤ずきんの朗読で行ったように、感情の込め方や間、スピードを工夫すれば、臨場感のある朗読ができそうと思った。自分が読むのではなく、監督として指示を出す立場だから、楽しそうと思った」「講談を思い出しながら、少しずつでも読み取りをしていき、それをどう表現すればいいか考えていきたい」(資料4)と記述した。

以上のことから、身近な教材による朗読体験と、「監督」という立場の設定は、古典への心理的なハードルを下げ、本文の描写に着目して読みを進める上で有効であったと考える。

(2) 第4～5時 各場面の指示書を書く活動(手だて③ 朗読の指示書を作成し、読みを可視化する活動を行う。)

第3時で作品の時代背景や登場人物を確認した後、第4・5時では朗読指示書を作成した。本単元では、本文を根拠とした読みを可視化するため、朗読指示書を作成させた。指示書作成に先立ち、学級全体で共通して用いる記号(声の大きさ、速さ、間、強調など)を生徒とともに考え、整理した(資料5)。これは、読みを共有・検討できる形で表現させるためである。

活動の初期段階では、「どの部分に、どのような記号を付ければよいのか分からない」と戸惑う生徒が多く見られた。また、記号を付けてはいるものの、「気持ちを込める」「強く読む」といった抽象的な指示にとどまり、本文の描写との結び付きが弱い記述が目立った。このことから、生徒は本文を根拠とした読みには至っていないことが分かった。

そこで、班で話し合う時間を設け、教師は「なぜそう読むのか」と問い返すことで、生徒が本文を根拠として考えられるよう支援した。生徒Aの班では、「これを見る」を「強く読む」という意見に対し、「なぜここで声を強くしたいのか」と問い返すと、「与一を応援する気持ちが高まっていくから」という考えが出された。さらに、「この場面の与一はどのような状況か」と問い返すことで、「応援ムードというより、緊張して見守る場面ではないか」という考えを共有した。生徒Aは「アニメの『ゴクリ』とつばを飲み込むように、間を入れよう」と提案した(資料6)。この提案に

資料3 生徒Aの振り返り①

同じ文章なのに最初に先生が読んだのは、赤ずきんちゃんかわいいな！で終わっただけ授業の最後に聞いたやつは、狼に自分が食べられてしまったような気がするほど怖くて物語に入り込めなかった。読み手に指示するだけでこんなに変わると思っていなかったから余計びっくりした。

資料4 生徒Aの振り返り②

平曲を聴いてみて、思っているよりもゆっくりとしていて間をしっかりと取っていたので、一曲がとっても長かった。伸ばしている音が多かったり、意外な抑揚をつけていたり、かなり独特であると感じた。講談を聞いてみて、普通に物語を語るよりも間や強弱の付け方がとても工夫されていたり、途中に入る机を叩く音もリズムが良くて、聞いていて気持ちよく面白いと思うことができた。平家物語でやると聞いて不安もあったが、赤ずきんの朗読で行ったように、感情の込め方や間、スピードを工夫すれば、臨場感のある朗読ができそうと思った。自分が読むのではなく、監督として指示を出す立場だから、楽しそうだった。今回聞いた講談を思い出しながら、少しずつでも読み取りをしていき、それをどう表現すればいいか考えていきたいと思う。

資料5 学級で作成した統一記号

【言葉の強弱】

強く：FF
やや強く：F
やや弱く：P
弱く：PP

だんだん強く：<
だんだん弱く：>

【間をあける】

短い間：／
長い間：／／

【強調】

波線をつける

【読む速さ】

速く：↓↓
やや速く：↓
やや遅く：↑
遅く：↑↑

だんだん速く：↓
だんだん遅く：↑

【声の大きさ】

大きく：★
やや大きく：☆
やや小さく：△
小さく：▲

【込める感情】

【表現したいこと】

言葉で書き込む

資料6 生徒Aの話し合いの様子①

- 生徒A：「これを見る」って声を大きくするの微妙じゃない？
- S1：じゃあ強くするのはどうかな。
- S2：急に強くなるのは変だから、だんだん強くしよう。
- T：なぜここで声を強くしたいのかな。
- S1：与一がんばれーって応援してて気持ちが高まっていくから。
- T：なるほど、ちなみにこの場面の与一ってどんな状況だったか。
- 生徒A：与一が射る前で緊張してて、それを見守っている場面。
- S2：じゃあ応援ムードってより、緊張している雰囲気になりたいね。
- 生徒A：アニメみたいに、「ゴクリ」ってつば飲み込むのどうかな。
- S1：なんか緊張して見守っている感じがいいね。

は、源氏が緊張しながら与一を見守る様子を、朗読の「間」によって表現しようとする意図が表れている。話し合い後に修正された指示書には、「源氏は見守っている側だから、アニメの『ゴクリ』とつばを飲み込むように、間を入れよう」といった具体的な指示が書き加えられた（資料7）。このことから、生徒は本文を根拠に人物の立場や心情を捉え、その読みを朗読表現へ結び付けて考えるようになったことが分かる。

以上のことから、朗読指示書を作成する活動は、本文の描写を根拠とした読みを可視化し、深化させる手だてとして有効であった。

(3) 第6～7時 各場面の指示書を見直す活動（手だて④ 教師の朗読を通して、読みの妥当性を検証する場を設ける。）

第6時から、完成途中の朗読指示書に基づく教師の朗読を手がかりに、生徒は自分たちの読みを検証・修正した。

朗読を聞いた生徒Aは、「お経みたいにブツブツ読むのは微妙だった」「大きくしても、緊張感は伝わらない」「（早口にすれば）緊張しているのが伝わりそう」などと発言し、自分たちの指示書を見直そうとした（資料8）。これは、教師の朗読を手がかりに、自分たちの読みを客観的に捉え直し、より適切な朗読表現へ修正しようとした姿と考えられる。

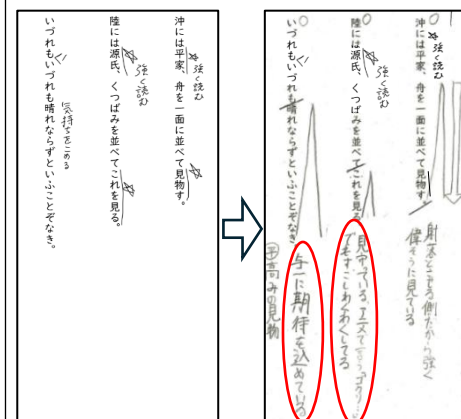
その後の振り返りにおいて、生徒Aは、「お経みたいにブツブツ読むって指示書に書いていたけど、先生に読んでもらったら与一が願ってる感じとちよっと違って、緊張感を感じなかった」と記している。その上で、「与一の緊張がより伝わるように早口にするように修正した」（資料9・10）と述べており、教師の朗読を手がかりに朗読表現を修正する様子が見られた。また、「他のグループがどんな風に書いているのかが気になった」（資料10）とも記しており、他者の考えも参考にしながら、自分の読みを見直そうとする様子もうかがえた。このことから、生徒Aは教師の朗読や他者の考えを手がかりに、自分の読みを検証し、修正・深化させていったと考えられる。

以上のことから、教師の朗読を手がかりに読みを検証する活動は、朗読表現の効果を客観的に捉え、読みを修正・深化させる契機として有効であったと考える。

(4) 第8～9時 他の班と指示書を共有する活動（手だて⑤ 話し合いの中で生まれた多様な読みを共有し、価値付ける。）

教師の朗読を手がかりに指示書を見直した後、他班との交流を行った。交流では、「自分たちの読みとの違い」や「その読みの根拠」に

資料7 話し合いによる指示書の変化



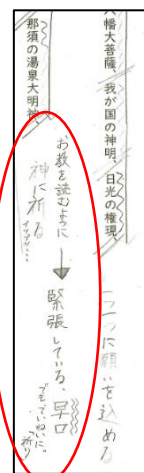
資料8 生徒Aの話し合いの様子②

- S1 : 思ったよりも緊張感が伝わらなかったね。
 生徒A : お経みたいにブツブツ読むのは微妙だったね。
 S2 : 緊張感を伝えるって難しいね。どうする？
 S1 : 小さい声が微妙なら、大きい声にする？
 生徒A : 大きくしても、緊張感は伝わらないよね。
 S2 : 声を大きくするより速さを変えるのはどう？
 生徒A : 速くするってこと？
 S2 : 緊張するときって、早口になるよね。
 生徒A : たしかに。それなら緊張しているのが伝わりそう。
 S1 : じゃあ早口で読むように指示書を書き直そう。

資料9 生徒Aの振り返り③

「南無八幡大菩薩」から始まる与一のセリフのところを、神頼みをしているようにお経みたいにブツブツ読むって指示書に書いていたけど、先生に読んでもらったら与一が願ってる感じとちよっと違って、緊張感を感じなかったから、与一の緊張がより伝わるように早口にするように修正した。その後のところも、与一の絶対に当てるって覚悟が伝わるように指示書をまとめていくことができた。他のグループがどんな風に書いているのかが気になった。

資料10 修正後の指示書



資料11 生徒Aの話し合いの様子③

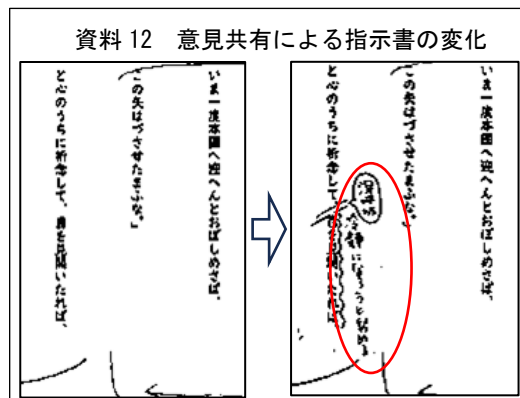
- S1 : 与一が冷静になった瞬間が伝わるようにしたいけど、どうしよう。
 S2 : 「この矢外させたまうな」のところで覚悟が伝わるように強く読んでもらうのはどう？
 生徒A : そこだけでなく、「目を見開いたれば」のところもじゃないかな？
 S2 : え、なんで？
 生徒A : 与一は覚悟を決めたから「目を見開いた」んだよ。
 T : なぜ『目を見開いたれば』の箇所では覚悟を決めたと考えたの？
 生徒A : 現代語訳に『目をカッと見開いた』ってあるから。
 T : 詳しく教えてほしいな。
 生徒A : 緊張しているときはそんな目の開き方しないと思う。カッと見開くときって、アニメとかでもかっこいいシーンだから。

着目して意見を共有した。

交流では、「命がけの場面だから緊張している」「絶対に当てなければならない状況なので焦っている」など、多様な読みが出された。生徒Aの班も当初は「神に頼るほど緊張している与一」と捉えていたが、他班との交流を通して、『この矢外させたまうな』の後には覚悟を決めている」という考えに触れ、心情の変化を踏まえた読みへと修正した。また、「なぜ『目を見開いたれば』の箇所では覚悟を決めたと考えたのか」と問い返すと、生徒Aは「現代語訳に『目をカッと見開いた』ってあるから」「緊張しているときはそんな目の開き方しないと思う」と説明した（前頁資料 11）。このことから、生徒Aは、教師の問い返しを契機として、本文や現代語訳を根拠に、自分の読みを言葉で説明する姿が見られた。

意見交流後に修正された指示書には、「目を見開いたれば」の直前に間を取る記号が加えられ、「冷静になろうと努める」「深呼吸をする」といった人物の心情を表す具体的な指示が書き加えられていた（資料 12）。これは、他者との交流を通して心情の変化を捉え直し、それを「間」などの朗読表現に反映させた結果であると考えられる。

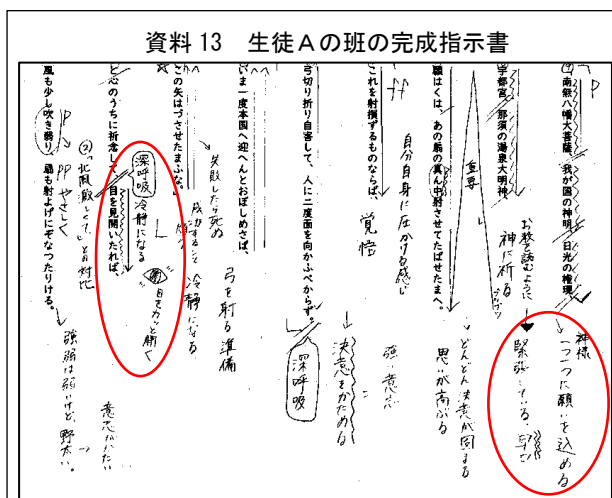
このことから、多様な読みを共有し、その根拠を交流する活動は、生徒が本文を根拠に他者の考えを取り入れ、読みを修正・深化し、朗読表現へ反映させる上で有効な手だてであったと考える。



(5) 第 10 時 朗読発表会（手だて②）単元の終末において、課題の達成を実感できる場を設ける。）

単元の終末では、生徒が作成した朗読指示書を基に、教師が朗読を行った。生徒は聞き手として朗読を聞き、自分たちの読みが、どのような朗読として表現されるのかを確かめた。同じ場面であっても、班ごとに指示内容が異なるため朗読の仕方にも違いが生まれ、他の班の朗読を集中して聞き入る姿が見られた。

すべての班の朗読が終わった後に感想を求めると、生徒Aの班の朗読に対して、「はじめの神様の名前を早口だけど丁寧に読んでいて、与一の緊張と願いの強さが伝わってきた」「与一が目を開く前に深呼吸をするように読んだことで、与一の覚悟が決まった感じが伝わってきた」といった感想が出され、意見交流を通して修正・深化させた読みが、聞き手にも伝わったことが確認できた（資料 13）。生徒Aの振り返りには、「与一の覚悟を伝えるために、深呼吸をすると指示書に書いたところが、聞いている人に伝わってよかった」「3班の朗読では、伊勢三郎義盛が登場する場面から雰囲気急に変わり、平家の舞を舞う楽しさと、源氏の戦に向かう緊張感の違いがよく分かった」といった記述が見られた（資料 14）。この記述から、生徒Aは他班の朗読を通して、場面の雰囲気や人物の心情の捉え方の違いにも着目していたことが分かる。



これらの姿から、生徒は朗読の出来栄を評価するのではなく、本文を根拠として修正・深化させた読みが朗読として表現されたことを実感していたと考えられる。また、自分たちの読みだけでなく、他班の朗読から場面の雰囲気や人物の心情の捉え方の違いにも気付き、自分たちの読みを改めて見直す姿も見られた。このことから、課題の達成を実感するとともに、読みをさらに深める契機となったと考える。

資料 14 生徒Aの振り返り④

自分たちの班の発表がうまくいった。与一の覚悟を伝えるために、深呼吸をすると指示書に書いたところが、聞いている人に伝わってよかった。他の班の発表もすくなくて、3班の発表で、伊勢三郎義盛が出てくる場面から急に暗い雰囲気に変わったから、平家の舞を舞う楽しい雰囲気と源氏の戦争を意識した厳しい雰囲気の違いが分かった。自分たちとは違った指示の仕方が多くておもしろかった。また別の作品でも、こうやって読み取った内容を朗読にしてみたい。

(6) 第10時 単元の終末（手だて⑥ 単元を通した振り返りを行い、学びの変容を自覚させる。）

単元の終末では、事前アンケートと同内容の事後アンケートを実施し、古典に対する印象や読み方の変化を振り返る場を設けた。生徒Aは、設問1「古典は好きか」に対して「どちらかという好き」と回答し、単元前に見られた古典に対する苦手意識の軽減が見られた。事前アンケートでは、古典に対して距離を感じていた生徒Aが、本単元を通して古典に対する心理的な距離が縮まったことがうかがえる（資料15）。

また、設問2「古典の内容を読み取れていると思うか」において、生徒Aは「とてもできた」と回答した。事前アンケートでは自身の読みに否定的であった生徒Aが、本文の描写を根拠として人物の心情や場面の様子を読み取れるようになったことがうかがえる（資料15）。

設問3では、「臨場感のある朗読」のために着目する点として、複数の観点を意識するようになったことが確認できた。これは、朗読を通して読みの視点が広がったことを示している（資料16）。

自由記述においても、生徒Aは「古文は距離が遠く、手の届かない感じがしていたが、今回の「扇的」では、自分たちで心情や情景を読み取ることで身近に感じることができた」と振り返っている（資料17）。この記述から、生徒Aは古典を主体的に読み取ることへの手応えを得たことがうかがえる。

以上のことから、単元を通した振り返りは、生徒が自らの学びの変容を自覚するとともに、古典作品を主体的に読み取ろうとする姿を育む上で有効な手だてであったと考える。

5 成果と課題

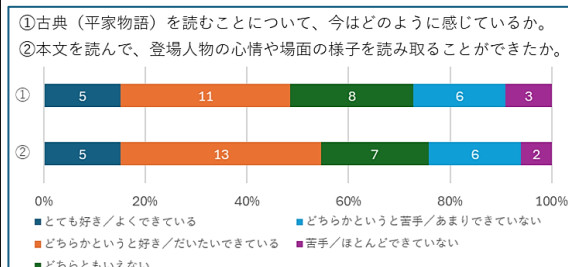
本実践では、「臨場感のある朗読を生み出す」という課題の下、朗読を手がかりとした教材との出会いにより、生徒は古典への心理的なハードルを下げ、主体的に本文を読み進める姿が見られた。事前アンケートでは、古典に対して苦手意識をもつ生徒が多かったが、事後アンケートでは肯定的な回答が増加した。自由記述には、「古文は難しいと思っていたが、話し合いながら読むと面白かった」「読み方を考えることで内容が分かるようになった」といった記述が見られ、古典を「理解できないもの」から「自分の力で読み取れるもの」として捉え直している様子が見ええた。

また、朗読指示書の作成や修正、他者との交流を通して、生徒は本文の描写を根拠に人物の心情や場面の雰囲気を読み、読みを修正・深化させる姿が見られた。事後アンケートでも、心情や場面の雰囲気など複数の観点から本文を読むようになったことが確認できた。

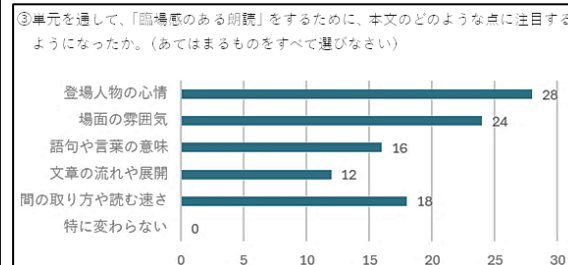
一方で、話し合いでは、一部の生徒が中心となる場面も見られ、読みに時間を要する生徒への支援の必要性が課題として残った。今後は、語句理解を支援する資料の提示や、読みの視点をより明確にした発問を工夫することで、全ての生徒が主体的に参加できる学習を目指したい。

本実践を通して、朗読を軸とした学習は、生徒が本文に根拠を求めながら古典作品を読み解く有効な手だてであることが明らかになった。今後は、本実践で身に着けた「本文を根拠に読む」という視点を他の古典教材にも生かし、生徒が主体的に読みを深める授業づくりを進めていきたい。

資料15 事後アンケート①②の結果



資料16 事後アンケート③の結果



資料17 事後アンケート自由記述

今までの授業でやった古文は、なんだか距離が遠い、手の届かない感じがしていたけれど、今回の扇的は、自分たちで心情や情景を読み取ったことで、他の物語と同じく身近に感じることができて、よかった。

人によって、登場人物の感情の捉え方が違って、すごく面白かった。
みんなの話し合いを聞いていて、たくさんの違う意見を聞くことができて、自分の意見だけに捉われず、いろいろな考え方をすることができて、授業を楽しむことができた。

自由なグループ活動時間が中心ですごくやりやすかったし、もし間違えても先生が見回ってるから助けを求められるし、自分たちで考えて試行錯誤して作り上げていくのが楽しかった。
みんなで監督することで、ただ先生の指導を聞いて受け入れるのと違って、すごく古文の理解が深まった。授業自体も初めての形で、毎回そうだとすごく古文の時間が楽しくなりそうだなと思った。